IUFM DE BOURGOGNE

CONCOURS DE RECRUTEMENT : professeur des écoles.

LE TRAVAIL DE GROUPE

GOUJET Vanessa

Directeur de mémoire : Mme GASPARINI Rachel

ANNEE : 2005

N° de dossier du stagiaire : 0362023D

SOMMAIRE

INTRODUCTION

LES RESISTANCES DES ENSEIGNANTS AU TRAVAIL DE GROUPE EN CLASSE

Malgré des tentatives effectuées pendant ces dernières années, on observe peu d'évolutions significatives vis-à-vis des méthodes d'enseignement à l'école primaire. Le modèle magistral règne encore massivement dans notre système éducatif. En effet, le travail de groupe suscite de nombreux questionnements et résistances chez les enseignants : A quoi sert-il ? Selon quels critères doit-on constituer les groupes ? Comment évaluer le travail de chaque élève ? Etc. Travailler en groupes, c'est donc pour l'enseignant, faire l'apprentissage d'une certaine insécurité pédagogique. Il est synonyme de bruit, d' « effervescence », d'angoisse, de perte de temps, etc. Mais pour sortir de ce modèle standard, pour tenter de différencier la pédagogie et rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, il faut maîtriser la problématique du travail de groupe. Et ceci dans le but d'organiser sa classe sur des bases qui permettent de varier souplement les trois grands types de situations d'apprentissage possibles pour l'élève : le travail individuel ou autonome, le travail collectif en classe entière et le travail en binôme ou en groupe. J'ai donc choisi de parler du travail de groupe car cette méthode pédagogique est intéressante, on peut l'utiliser dans plusieurs disciplines et permet aux élèves d'apprendre à vivre ensemble. Cependant, on peut se demander comment le travail de groupe peut-il concrètement être, pour chaque élève, le lieu et l'outil d'apprentissages individuels. A quelles conditions ? Comment en évaluer les acquisitions ? Peut-on l'utiliser dans toutes les classes ? Ainsi, après avoir présenté les deux grandes options pédagogiques possibles et les réalités et inconvénients du cours magistral, nous définirons la notion de groupe. Nous verrons ensuite que travailler en groupe, ça s'apprend tant pour l'enseignant, que pour l'apprenant, et cela dès l'école maternelle. D'autre part, pour passer à cette pédagogie, il est nécessaire de savoir déterminer les activités qui s'y prêtent, constituer les groupes mais aussi exploiter et évaluer leur travail. On verra également ce que l'organisation d'intergroupes permet de garantir. Cependant, le travail de groupe, qui constitue un réel dispositif d'apprentissage, présente des limites et peut entraîner des dérives possibles qu'il faudra éviter. On peut alors se demander s'il faut supprimer ou non le cours magistral, qui est une autre méthode de travail.

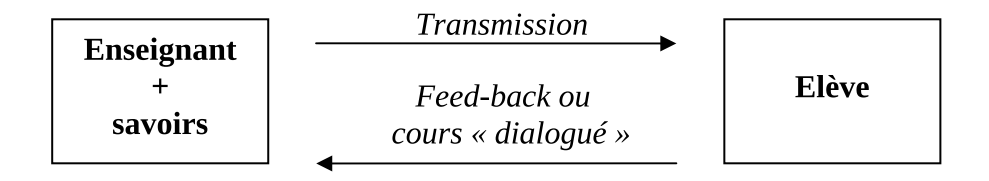
I. Pourquoi la technique du travail de groupe ?

1. Deux grandes options pédagogiques possibles :

Le travail de groupe est un outil puissant pour différencier la pédagogie. Mais pourquoi donc différencier ? A tout bien considéré, l'histoire de l'éducation nous propose deux grandes options pédagogiques que l'on nommera avec Philippe Meirieu : *la pédagogie de la Question* et *la pédagogie de la Réponse*. Toutes deux se réfèrent à un type de théorie des apprentissages.

a) La pédagogie de la Réponse :

Aujourd'hui encore, le modèle théorique le plus prégnant, le plus utilisé dans le système éducatif, et dans l'enseignement secondaire en particulier, est celui qui donne naissance à la pédagogie de la Réponse. Dans sa version caricaturale, cette pédagogie peut se définir comme celle où le maître répond par avance à des questions que les élèves ne se posent pas ! C'est donc l'école où les réponses sont fournies à l'élève, sous la forme de leçons, avant que n'ait surgi dans son esprit ne serait-ce que la nécessité même de la question. De plus, l'école de la pédagogie de la Réponse est celle où celui qui sait, le professeur, pose des questions à celui qui ne sait pas, l'élève. L'élève devine donc souvent plus qu'il ne comprend ce qu'il lui faut répondre. Alors que dans une situation de communication authentique, c'est celui qui ne sait pas qui pose des questions à celui qui sait et cherche à comprendre, à apprendre. A l'école, on fait donc l'inverse : les savoirs et l'enseignant se confondent. De plus, l'enseignant ne peut rien observer, ou presque, sur la façon dont l'élève apprend ce qui lui est transmis et les seuls « retours » validés pour l'élève sont ceux que le professeur attend. Ainsi, le modèle pédagogique traditionnel, où l'interactivité peut masquer sa magistralité, peut se schématiser de la manière suivante :



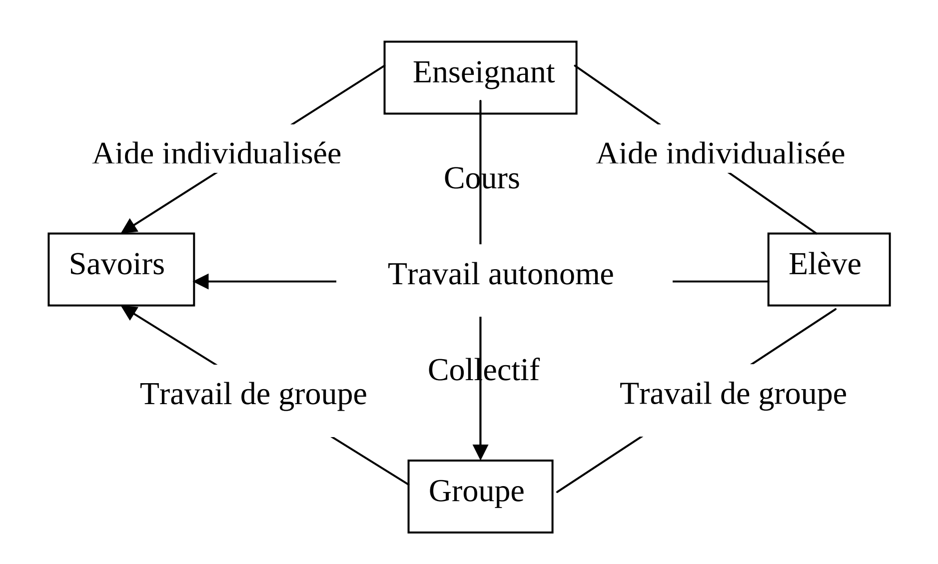
Sur le plan épistémologique, cette pédagogie traditionnelle et impositive renvoie non à une théorie des apprentissages, mais bien à une théorie de la connaissance dont on trouve l'origine dans l'innéisme platonicien. Dans cette théorie, le vrai préexiste à l'intelligence, c'est-à-dire que le savoir n'a pas à être construit mais à être dévoilé, à être découvert par l'intelligence. D'autre part, l'intelligence est transparente à elle-même et d'une totale universalité. On peut se référer à Descartes qui, dans les premiers mots du *Discours de la méthode*, annonçait que « le bon sens est la chose du monde la mieux partagée… ». Les opérations mentales par lesquelles il instrumente sont limpides, lisibles, immédiates. Ainsi, dans cette pédagogie de la Réponse, enseigner les connaissances, c'est les dévoiler par la parole. Cette théorie interdit donc toute vraie théorisation didactique. Pour elle, le savoir comporte sa forme de transmission en lui-même, comme par nature. Dès lors que l'on sait, on peut transmettre, on peut enseigner. Or pour enseigner, une formation professionnelle est nécessaire.

La pédagogie de la Réponse a fonctionné longtemps et fonctionne encore. Mais pour qu'elle ait son efficacité, trois conditions doivent simultanément être remplies. Il faut d'abord que l'élève partage avec son maître le même code linguistique et qu'ils aient en commun des valeurs culturelles qui facilitent la communication. Il faut ensuite qu'il soit capable, en entrant en classe, d'anticipation cognitive, autrement dit qu'il possède déjà les méthodes et procédures d'accès au savoir et qu'il se fasse de ce dernier une bonne représentation. Enfin, il faut qu'il sache pourquoi il est en classe, qu'il connaisse donc le sens des apprentissages. Alors, la pédagogie traditionnelle est utile. Cependant, il est difficile pour un élève de posséder ces trois capacités, surtout à l'école primaire, car c'est là justement qu'on apprend à les acquérir.

A l'opposé, on peut trouver les théories de la connaissance, générées par le behaviorisme, qui admettent la « didactisation » du savoir. Pour ces pédagogies, le savoir est décomposable en sous-ensembles dont l'empilement constitue la connaissance. Pour faire passer l'élève d'un niveau à l'autre, il suffit de créer un certain nombre d'étapes intermédiaires. L'élève ne peut pas faire d'erreurs ; s'il en fait, c'est que la "marche" était trop haute. Il suffit alors de la calibrer. Mais si l'élève sait faire des tâches parcellaires, il ne saura pas forcément réaliser la totalité de la tâche complexe. Par ailleurs, si cette pédagogie conduit à définir plus rigoureusement les objectifs qu'on se fixe et à rendre plus intelligibles les consignes données aux élèves, il lui est difficile de prendre en compte les représentations, de faire découvrir aux élèves ce qu'ils savent ou croient savoir. De même, dans la progression des apprentissages, la démarche suivie est celle de l'enseignant et non celle de l'élève.

b) La pédagogie de la Question :

Le courant constructiviste a donné naissance à des pratiques pédagogiques que l'on peut caractériser par la formule de Dewey selon laquelle « toute leçon doit être une réponse à des questions que les élèves se posent réellement ». Ainsi, les travaux de Piaget sur la formation des concepts, les travaux épistémologiques de Bachelard, des didacticiens actuels des sciences, etc., ont donné naissance à des moments différents de l'histoire de l'éducation, à des méthodes qui relèvent du principe de Dewey. Ici, on veut faire en sorte que le savoir de l'élève se construise par son activité cognitive, par l'interactivité, par la mise en projet et la prise en compte de ses représentations mentales. Centrées sur les apprentissages individuels de chaque élève et non plus exclusivement sur les contenus et leur transmission impositive et frontale, ces pratiques pédagogiques s'identifient aisément au principe de différenciation. Le modèle constructiviste peut donc se représenter en un système à quatre pôles comme ci-dessous. Ici, tout part de l'élève qui, pour aller vers les savoirs, peut passer par des chemins différenciés (le cours collectif, le travail autonome, l'aide individualisée et le travail de groupe).



2. Les réalités et les inconvénients du cours magistral :

Dans le modèle de la classe en « collectif frontal » (*l'auditorium-scriptorium* comme dit Fernand Oury), les élèves sont juxtaposés, sans possibilité de communiquer entre eux, afin d'être les plus disponibles possible à l'enseignement qu'ils reçoivent. En ce sens, la classe n'est collective qu'en apparence. Avant d'être affaire d'apprentissage, elle est affaire de pouvoir. En effet, l'enseignant, dans ce type d'enseignement, est un « homme de paroles » qui tire sa légitimité de sa capacité à subjuguer un auditoire. En fait, le cours magistral supporte et structure le rapport de l'enseignant au savoir qu'il enseigne. La parole fonctionne ici comme une manière d'investir ses propres connaissances en les exposant, de les maîtriser en les communiquant, de se les approprier et de les conserver vivantes par l'exigence même de leur transmission ordonnée.

De plus, d'après Philippe Meirieu, le cours magistral n'est efficace qu'avec un petit nombre d'élèves et il ne sert que des objectifs de sensibilisation ou de structuration, laissant de côté l'appropriation personnelle et l'entraînement systématique qui requièrent impérativement d'autres méthodes.

Néanmoins, il peut parfois être utile, tout dépend comment on le pratique. En effet, on n'est pas obligé d'être dans le « frontal pur » sans laisser les élèves s'exprimer.

3. Une volonté de contrer la passivité des élèves :

Dans les classes, élémentaires notamment, les élèves sont encore souvent passifs, dans une position d'attente silencieuse et assez fermée, ou inversement, ils peuvent parfois adopter un comportement de provocation. C'est pour cela qu'il a fallu chercher un moyen d'intéresser les élèves, afin qu'ils se sentent plus concernés, qu'ils participent, donnent leur avis, bref qu'ils s'impliquent dans le travail proposé, afin de leur permettre d'en tirer le meilleur profit. La technique des travaux en groupes paraît une solution. En effet, elle permet aux élèves d'échanger entre eux sur divers sujets et d'être acteurs de leurs apprentissages, comme le préconisent les programmes de 2002. Le petit groupe de pairs est un moyen pour l'enfant, de se poser et de s'affermir dans sa personnalité intellectuelle et sociale, face à l'autorité forte de l'adulte enseignant. S'il est répété et élargi, il deviendra peu à peu, par son dynamisme, une véritable méthode pédagogique dans la perspective de l'autonomie de l'élève. Comme l'enseignant ne peut pas être présent dans tous les groupes à la fois, l'élève y expérimente des possibilités de travailler autrement, c'est-à-dire sans la présence de l'adulte.

4. Vers une définition du groupe :

En pédagogie scolaire, selon Philippe Meirieu, un groupe est constitué de relations plurielles d'échanges, articulées sur un contact avec ce qui est donné comme le réel, évacuant tout ou partie de l'autorité du maître. Dans cette définition, on le voit, le nombre de participants n'est qu'une variable qui ne modifie pas fondamentalement la nature et le fonctionnement du groupe : un ensemble de vingt-cinq élèves peut parfaitement prétendre fonctionner en groupe de la même façon qu'un ensemble de trois élèves.

Du point de vue du nombre d'élèves par petit groupe, la psychosociologie apprend que le nombre des interactions doit être supérieur ou égal au nombre d'individus mais ne doit pas le dépasser trop largement. Ainsi, le travail en binôme n'est qu'un type de rassemblement et n'est pas vraiment considéré comme un travail de groupe, mais on pourra néanmoins en parler car c'est le plus simple à organiser et parce qu'il constitue aussi un bon outil d'échange et de confrontation des savoirs. Entre A, B, C, il y a trois interactions possibles ; c'est bien. Si on ajoute un membre D, on a six interactions ; cela peut encore aller. En ajoutant un membre

supplémentaire, E, on a dix interactions ; c'est beaucoup. Les communications entre les membres deviennent difficiles.

Notons également que les pratiques de groupe ne sont pas à confondre avec toutes les formes de monitorat qui reproduisent à une échelle réduite, le fonctionnement habituel de la classe : dans une telle formule, le moniteur se substitue au maître. De même, le travail en ateliers, notamment pratiqué en maternelle, n'est pas un travail de groupe. En effet, il est une simple juxtaposition de personnes réalisant une tâche commune ; la confrontation d'idées est possible, mais non indispensable car peu efficace en termes d'apprentissages réellement faits.

II. Le travail de groupe, ça s’apprend :

1. De l’individu au groupe en maternelle :

En maternelle, la formation du groupe-classe est l’acte fondateur de la scolarisation et de la socialisation de l’enfant. Avant de songer à des petits groupes de travail, il convient d’être attentif à la genèse du groupe global de la classe en partant de l’enfant-individu. L’égocentrisme naturel de l’élève à cet âge-là impose une démarche très progressive qui le conduira peu à peu à commencer à jouer et apprendre en groupe.

a) D’abord l’enfant-sujet individuel :

En maternelle, le groupe est d’abord une entrave, une puissance contraignante. La présence des autres ne signifie pas la possibilité de rencontres et les premiers contacts sont davantage des occasions d’étonnement, d’agression ou d’indifférence que de véritables moments d’échanges ou de relations. Les jeunes élèves de maternelle n’ont pas une claire conscience de leur identité ni de leurs limites, ils sont centrés sur eux-mêmes et ne peuvent reconnaître l’autre comme un pair, un alter ego. C’est pourquoi réunir ces enfants dans une même classe ne suffit pas à former un groupe et avant de travailler en groupe, il est nécessaire de travailler le groupe, de le façonner et de l’apprendre.

Le travail de groupe ne signifie pas l’identification de la classe à un groupe mais au contraire, ce travail suppose, préalablement, la reconnaissance individuelle, personnelle de chacun. En maternelle, en début d’année surtout, il est bon de privilégier les échanges et relations singulières en faisant comme si chaque enfant était seul, unique. Par la création de ces liens, on tente de rassurer chacun car ce sentiment de sécurité est essentiel. Par ce dialogue, l’enfant, sujet, est introduit comme interlocuteur ; cette désignation lui ouvre un espace propre au cœur d’une relation duelle, elle peut aussi le conduire à comprendre l’autre comme semblable et différent, à se situer parmi les autres et à prendre place dans le groupe.

b) C’est très difficile de s’entraider :

Lorsque la tâche est à réaliser individuellement, les consignes, même si elles sont explicitées à chacun, sont toujours données oralement et entendues par plusieurs élèves. L’accomplissement de la tâche, aussi, se fait toujours au sein du groupe, à côté des autres.

Lors de mon stage en maternelle (GS de 21 à 23 élèves à Chalon-sur-Saône), j’encourageais volontiers les échanges, les enfants reformulaient les consignes et la recherche des moyens d’obtention des premières réponses était souvent orale et collective. Quand certains élèves étaient en difficultés lors de l’effectuation d’une tâche, je proposai fréquemment aux élèves qui avaient compris, de leur expliquer ce travail mais sans le faire à leur place. La plupart du temps, ces échanges étaient difficiles et peu fructueux car les “élèves-tuteurs” exécutaient le travail à la place de ceux qui étaient en difficultés, si bien que ces derniers se désintéressaient de la tâche et laissaient faire. Pour améliorer ceci, il faut renouveler le tutorat plusieurs fois pour que chacun comprenne comment cela fonctionne. Ces situations d’échange doivent également être ciblées. En effet, il est plus facile de les mettre en place dans certaines disciplines comme l’EPS, les arts visuels, les sciences ou lors de l’apprentissage de jeux de société ou de jeux éducatifs. Dans d’autres activités, comme en lecture ou en mathématiques, et notamment lors d’exercices individuels sur fiche, l’élève-tuteur se contentera de repréciser les consignes à l’élève en difficultés. Si ce dernier a encore des problèmes de compréhension, il demandera de l’aide à l’enseignant. D’autre part, si les

deux élèves ont la même tâche à réaliser, il est préférable, si cela est possible, que l'un des deux change de place après le tutorat pour éviter la copie. Le problème ne se pose pas si les deux élèves ont des tâches différentes à réaliser. Il est également intéressant d'inverser les rôles de temps à autre. En effet, un élève en difficultés dans un domaine peut être plus à l'aise dans un autre et ainsi devenir tuteur à son tour. Ces situations d'échange peuvent aussi se retrouver dans des classes avec des élèves d'âges différents en demandant aux plus expérimentés d'aider les plus jeunes comme pour mettre et lacer ses chaussures, dessiner des cercles ou reconnaître son prénom.

Malgré tout, ces tentatives d'entraide me semblent riches et même essentielles, car c'est bien en ayant à expliquer leurs propres savoirs ou savoir-faire que les élèves développent la maîtrise qu'ils en ont. De plus, ces situations d'échange, ponctuelles ou régulières, autour d'un jeu ou d'une tâche à réaliser, peuvent être l'occasion d'instaurer des habitudes d'activités autonomes.

c) L'équipe impossible ?

A côté de ces moments où les tâches restent solitaires, même si elles sont réalisées au sein du groupe, il existe d'autres occasions de travail plus spécifiquement collectif. Il s'agit alors d'apprendre à plusieurs, ensemble, ou encore plus explicitement d'apprendre à être et à faire ensemble. Ainsi, l'apprentissage, qui s'effectue lors de certains jeux collectifs d'EPS ou lors de moments de danses et rondes, de chants, et qui ne peut se faire que dans et par le groupe, n'est pas seulement individuel. En effet, au milieu des autres, chaque enfant qui est amené à développer certaines compétences personnelles, doit aussi apprendre à être un élément d'un ensemble, membre d'une équipe. Cette dimension est très délicate car cette notion d'équipe, ou l'intérêt du groupe prime sur l'individu, n'est pas vraiment accessible aux jeunes enfants et reste toujours difficile à comprendre.

d) Naissance des petits groupes :

A la maternelle, certaines activités, comme les moments de jeux ou d'ateliers de manipulations diverses (eau, graines, pâte à modeler, etc.), ne supposent pas la réalisation ou l'effectuation d'un travail précis. Le déroulement de ces activités suppose le plus souvent la constitution de petits groupes (moins de dix enfants) et au sein de ces groupes se nouent et se dénouent quantités de relations fort riches. Les conflits sont fréquents, les agressions aussi, et si l'adulte est souvent amené à intervenir, les enfants eux-mêmes, mettent en place des procédures de régulation. C'est au sein de ces groupes que les élèves apprennent beaucoup de la vie sociale et qu'il est très important de s'intéresser à eux, d'observer et de verbaliser leurs divers modes de fonctionnement. Il est impératif d'offrir au groupe des moments de verbalisation et d'échanges.

Les temps dits de regroupement sont des rituels présents dans toutes les classes de maternelle, ils sont utilisés pour des activités de langage, de chants, etc. Ce sont aussi des moments institutionnels de paroles. En effet, en regroupant l'ensemble des membres de la classe, ils offrent la possibilité de parler de tout ce qui les concerne. C'est là qu'il est possible d'expliciter les différentes relations entre les enfants dans les divers groupes, de discuter des difficultés de certains et des éventuels moyens de remédiation ; des limites peuvent être données, des règles élaborées, etc.

2. La première fois :

Comment débuter dans cette pédagogie du travail de groupe ? Quand faut-il la mettre en place ? Doit-on d'abord faire un travail sur les représentations ? Doit-on faire aux élèves un cours magistral préalable sur cette méthode de travail ? Faut-il avant, leur donner des fiches-guides et beaucoup de conseils pour qu'ils sachent travailler en groupe ? Voici les questions que l'on peut se poser quand on a face à nous des élèves qui n'ont pas ou peu l'habitude de travailler de cette manière.

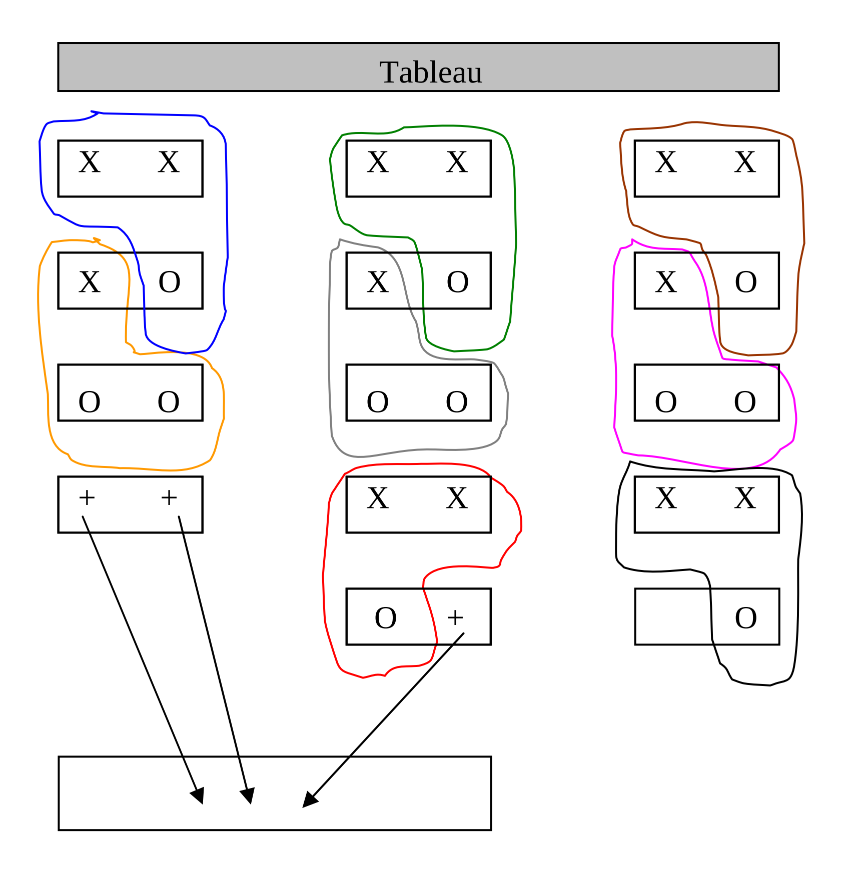
C'est ce qui m'est arrivé lors de mon stage en CE2 (à Pierre-de-Bresse). C'était une classe de 27 élèves avec notamment deux ou trois élèves en difficultés dont une élève d'origine allemande qui avait intégré la classe en cours d'année. En effet, l'enseignante que je remplaçais n'avait pas osé faire travailler ses élèves en groupe auparavant, de peur que cela fasse trop de bruit mais aussi car le matériel de la classe ne s'y prêtait pas (tables et chaises soudées difficiles à déplacer). Néanmoins, j'ai tenté de mettre en place cette pratique plusieurs fois au cours de mon stage.

La première fois s'est faite via une mise en situation directe, concrète, en mathématiques : il s'agissait de rechercher dans un document les informations pertinentes pour résoudre un problème et trouver différentes possibilités dans le cadre de l'étude des diverses représentations du nombre 100, ce qui était une notion nouvelle pour eux.

La séance a débuté par du calcul mental (environ 10 min) puis l'énoncé de l'exercice du fichier a été lu collectivement en s'assurant que les contraintes de la situation étaient bien perçues. La possibilité proposée a été vérifiée en collectif au tableau. Puis, j'ai expliqué aux élèves que l'on allait travailler par groupes de trois (9 groupes en tout) pour trouver les six autres possibilités. Chaque groupe avait une affiche format A3 pour indiquer leurs solutions. On a donc d'abord essayé, tous ensemble, de déterminer les règles de base de fonctionnement en groupe :

- Parler sans crier,
- Donner ses idées en laissant tout le monde s'exprimer,
- Dire ce que l'on pense de ce que les autres ont dit *(Je suis d'accord parce que …, Je ne suis pas d'accord parce que …),*
- Choisir qui va écrire sur l'affiche,
- Choisir qui va parler pour le groupe lors de la mise en commun.

Ceci est très simple et semble un peu formel mais cela a le mérite d'ouvrir le dialogue sur le travail de groupe et de donner des repères communs à tout le monde. La parole de l'élève dans l'élaboration de ces règles a sa place, compte tenu du principe d'égalité argumentative et pour que chacun se sente concerné. J'ai ensuite évité, dans ce premier temps, de leur demander de se mettre en groupe « comme ils le voulaient » mais j'ai utilisé leur disposition dans l'espace-classe en les faisant se regrouper par trois « au hasard de proximité » *(cf. schéma page suivante).*



Légende : X Elèves retournés sur leur chaise.
O Elèves restant face au tableau.
+ Elèves placés sur une grande table au fond de la classe.

Et pendant que les groupes travaillaient pendant 15 à 20 minutes (temps annoncé au départ aux élèves), avec, préalablement, un petit temps de recherche individuelle au brouillon pendant cinq minutes, je les ai observés en veillant à ce que chacun respecte la consigne donnée et les règles de fonctionnement établies auparavant. Il aurait aussi été intéressant d'utiliser pendant le travail des différents groupes, une grille de mes propres objectifs de cette première séance *(cf. annexe 1)*.

Une mise en commun a ensuite eu lieu : les différentes affiches ont été mises au tableau *(cf. annexes 2 à 6)* et on a regardé les similitudes et les différences. Un membre de chaque groupe, désigné comme rapporteur de son équipe, a présenté son affiche au tableau. Mais à chaque restitution, le rapporteur devait prendre en compte ce qui avait été dit pour les autres affiches. Pour cela, il faisait remarquer les solutions de son groupe qui avaient déjà été présentées et indiquait celles qui étaient différentes ou nouvelles. Ce travail de restitution avec contraintes a été assez difficile pour les rapporteurs qui avaient tendance à présenter la totalité de leur affiche ; ceci devra donc être retravaillé dans les prochaines séances. J'indiquais par un trait les réponses correctes et corrigeais les éventuelles erreurs sur chaque affiche après validation (ou invalidation) avec les élèves. Les membres du groupe pouvaient intervenir si certains éléments de l'affiche avaient été oubliés ou mal formulés et le reste de la classe pouvait faire des remarques après chaque restitution. Notons que ces comptes-rendus étaient guidés par l'enseignant pour éviter des éventuels débordements et gérer le temps de parole de chaque rapporteur. A la fin de cette mise en commun, toutes les solutions ont été trouvées.

La séance s'est terminée par un bilan collectif au tableau sur les 6 possibilités qu'il fallait déterminer ; les élèves les ont notées au propre sur leur fichier *(cf. annexe 7)*. Ils ont également tiré des conclusions sur le travail de groupe. La première a porté sur le fait que « c'est mieux de réfléchir à plusieurs que tout seul », que les échanges ont permis de se poser

des questions auxquelles on n'aurait pas pensé, que l'on a moins peur de se tromper, qu'il est intéressant de savoir ce que pensent les autres même s'il est parfois difficile d'accepter des idées différentes des siennes. Des remarques négatives ont également été formulées. En effet, pour certains, le bruit les a dérangés. D'autre part, des élèves ont tendance à conserver des habitudes individualistes ou à diriger les autres. Il faudra donc, par la suite, imposer une certaine discipline et respecter les règles élaborées collectivement. Le travail de groupe peut ainsi être contraignant, difficile et certains élèves ne s'y retrouvent pas du tout. Il faut aussi faire attention au fait que les élèves cherchent souvent à faire plaisir à l'enseignant, à répondre à ses attentes. Par conséquent, ils devront prendre conscience, même si cela est parfois difficile, qu'ils travaillent pour eux et pas pour les autres, qu'ils doivent devenir acteurs de leurs apprentissages. Enfin, ce que ne disent pas toujours les élèves, c'est qu'ils ont connu là une occasion de s'exprimer avec leurs mots pour soutenir leurs idées, loin de la « censure implicite » professorale. Ce qu'ils découvriront peu à peu, au cours des autres séances de travail en groupe, c'est la confiance qui leur est faite et leur responsabilité dans chaque type de travaux.

Bien entendu, cet apprentissage ne se fait pas en une seule fois. Il faudra prendre le temps de rappeler à chaque fois, les règles de fonctionnement du travail de groupe, pour que celles-ci soient bien acquises.

Utiliser tous les types de groupes (permanents, de besoin, de « hasard », de projet, de remédiation, etc.) permet à la fois une stabilité des groupes et un « brassage » entre tous les élèves qui donnent à la classe son dynamisme et sa particularité.

Il aurait été nécessaire que les élèves, au bout de trois ou quatre séances de travail en groupe d'apprentissage, fassent eux-mêmes le point sur la bonne marche ou pas de leur fonctionnement. Malheureusement, je n'ai pas eu le temps de l'organiser au cours de mon stage en CE2. J'aurai pu leur demander de faire le bilan sur la question suivante : « Pour bien travailler en groupe, il faut… ». Chaque élève aurait rédigé sa réponse puis, après concertation, chaque groupe aurait donné sa synthèse et nous aurions élaboré en commun une affiche comme ci-dessous, qui serait devenue en quelque sorte un contrat passé entre eux.

FICHE DE SYNTHESE SUR LE TRAVAIL DE GROUPE élaborée par les élèves :

Pour bien travailler en groupe, il faut :
- Se mettre tout de suite au travail.
- Prendre le temps de bien comprendre la consigne et de la respecter.
- Se poser des questions.
- Savoir s'écouter. Ne pas se couper la parole.
- Donner chacun son avis.
- Accepter les idées des autres.
- Faire régner une bonne entente et employer un ton calme.
- Tous les membres du groupe doivent participer.
- Répartir les tâches.
- Prendre en note chaque idée trouvée.
- Bien gérer le temps.
- (Nommer un *rapporteur*.)

Ceci ne signifie pas que tous les critères seront toujours respectés par tous, mais c'est le groupe qui peut dès lors assurer sa propre régulation, ou demander la médiation de l'enseignant qui reste toujours le garant de la règle.

Si après un premier essai de travail en groupe, on s'aperçoit que cela n'a pas bien fonctionné, il ne faut pas se décourager et laisser le temps au temps. En effet, les élèves, et l'enseignant également, ont besoin de s'adapter à la nouveauté. Travailler en groupe, ça s'apprend tant pour l'enseignant, que pour l'apprenant. Quand le travail de groupe ne satisfait pas le pédagogue, il est bon, néanmoins, qu'il se pose des questions. L'enseignant n'a peut-être pu accepter le niveau sonore inhérent à l'activité et l'expression dans les groupes : identifie-t-il le bruit à un manque de discipline ? Craint-il de perdre la maîtrise de la classe ? Ce sont peut-être aussi les résultats eux-mêmes qui ne le satisfont pas : sa mise en œuvre du travail serait-elle en cause ? A-t-il mal géré le temps dit au groupe ? Le travail était-il adapté aux groupes auxquels il s'adressait ? La tâche n'était-elle pas au-dessus des compétences des élèves ? Le nombre de groupes était-il justifié par rapport à la production attendue ? Par conséquent, travailler en groupes, c'est pour l'enseignant faire l'apprentissage d'une certaine insécurité pédagogique. Mais que l'échec ne soit à personne cause d'abandon. C'est à partir des difficultés reconnues et comprises que se développent nos futures compétences.

III. Le travail de groupe : mode d'emploi.

1. Ce qui se prête à un travail de groupe :

De nombreux enseignants trouvent que le travail de groupe prend trop de temps et qu'ils ne finiront jamais leur programme. Ce qui est important, c'est que les élèves aient retenu et compris quelque chose du savoir visé. Il s'agit donc de repérer dans le programme les passages incontournables ou notions *nodales*, centrales, ce dont l'élève ne doit pas seulement avoir entendu parler mais ce qu'il doit avoir compris et s'être approprié. Ce sont des décisions que l'on peut prendre en fonction de notre expérience et de la représentation que nous nous faisons des contenus des différentes matières. Et à y regarder de plus près, on s'aperçoit que ces *objectifs noyaux* sont en nombre limité. Pour ces points-là, il est probable qu'un travail de groupe bien organisé sera plus efficace, car même s'il nécessite un temps plus long, il garantit une appropriation des savoirs par le plus grand nombre des élèves. Ainsi, un certain nombre de moments de l'apprentissage peuvent être vécus en groupe.

Du point de vue de la complexité, un travail de groupe ne se justifie que si la tâche a un certain niveau de difficulté, au point qu'elle ne peut pas être menée à bien par un individu tout seul.

Du point de vue de l'efficacité du travail, il est bon qu'un travail de groupe soit préparé par une réflexion ou une recherche individuelle. Il faut éviter de mettre les élèves en groupe pour résoudre un problème, faire une recherche, etc., sans que, préalablement et pendant un temps que l'on définit en fonction de la tâche, ils n'aient à se confronter seuls à la difficulté.

a) Découverte d'une notion nouvelle :

Si la présentation de cette notion passe par des activités, il est particulièrement intéressant de travailler à plusieurs. Pour les élèves qui s'inquiètent d'une situation nouvelle, le fait de pouvoir en parler apporte une sécurité. Lors de mon stage en CE2, j'ai notamment utilisé le travail de groupe pour débuter une séquence de biologie, d'éducation à la santé plus précisément, sur l'alimentation. La compétence visée au cours de la première séance était de connaître les sept groupes d'aliments et d'aborder la question de l'équilibre alimentaire. Pendant 15 minutes, on a tout d'abord réalisé à l'oral, une enquête pour savoir ce qu'ils avaient pu manger pendant le week-end (la séance se faisant un lundi). Les élèves ont essayé de se souvenir de la liste des aliments qui avaient composé le menu d'une journée lors des trois principaux repas (matin, midi et soir). J'ai alors noté trois menus de journée au tableau. Puis, par groupes de 3 (9 groupes au total), ils ont tenté de classer les aliments du tableau (et éventuellement d'autres) de la manière qui leur semblait la plus « logique » et d'indiquer de façon lisible ce classement sur une affiche de format A3. Lors de cette phase, j'ai aidé chaque groupe en leur posant des questions sur l'origine des aliments. Par exemple, le fromage était parfois considéré comme une « famille » mais, après réflexion sur son origine, les élèves l'ont classé dans le groupe des produits laitiers. Le lait était, d'autre part, souvent inclus dans le groupe des boissons au lieu d'être placé dans celui des laitages. Il a fallu aussi parfois que je rappelle qu'il ne s'agissait pas de refaire des menus mais bien de classer les aliments dans différentes « familles ». J'ai également pu remarquer que certains élèves avaient tendance à imposer leurs idées aux autres membres du groupe et à les noter directement sur la feuille sans demander leur avis. J'ai donc dû leur rappeler les règles de fonctionnement et j'ai donné le rôle de secrétaire à un autre élève du groupe pour que celui qui imposait ses idées soit obligé d'en discuter avec les autres. Enfin, certains secrétaires sélectionnaient les idées proposées et

ne notaient que celles qui leur semblaient justes sans forcément en parler avec les autres. Par conséquent, je leur ai reprécisé qu'il fallait prendre en compte toutes les idées et que si certains étaient en désaccord, il fallait qu'ils argumentent et expliquent leur opinion. Après 20 minutes, on a procédé à une mise en commun pendant environ 25 minutes. Les différents travaux ont été affichés au tableau (*cf. annexes 8 à 12)* et chaque affiche a été présentée par le rapporteur du groupe correspondant. Le temps de parole pour chaque rapporteur, que j'ai choisi au hasard dans chaque groupe et dont j'ai noté le nom sur un « carnet de bord » pour mémoire, était limité à environ deux minutes. La consigne était aussi de prendre en compte ce qui avait pu se dire par les autres pour éviter des répétitions inutiles. Pour certains, cette consigne a été difficile à respecter car ils avaient tendance à vouloir présenter l'ensemble de leur affiche en oubliant ce qui avait pu se dire avant. J'ai donc dû parfois les interrompre en leur faisant remarquer que certains éléments avaient déjà été présentés. On a ainsi pu dégager les similitudes et les différences et commenter la pertinence de certains classements. En même temps que cette mise en commun, on a élaboré collectivement une trace écrite sur les sept groupes d'aliments en complétant une grande affiche avec des étiquettes ; notons que le groupe des matières grasses a été difficile à trouver. Une trace écrite individuelle identique a ensuite été distribuée à chacun *(cf. annexe 13).*

Si le travail exploratoire est important, comme lors de la séance de mathématiques en CE2 sur la recherche des diverses représentations du nombre 100 dans un atelier de résolution de problèmes *(cf. II. 2.)* ou lors de recherches documentaires en histoire-géographie, il peut être bénéfique de se répartir la tâche. Chacun prend ainsi un petit morceau en charge avant de revenir à une mise en forme collective. Ce fonctionnement est, par ailleurs, très convaincant de l'intérêt du partage du travail par l'économie qu'il représente. Il répond bien, également, à la préoccupation des enseignants de voir tous les élèves actifs. Cette mise en activité peut, par des manipulations, découpages, collages, etc., tenter généralement les élèves les plus passifs eux-mêmes.

b) Acquisition d'un savoir-faire :

Le grand groupe n'est pas forcément la meilleure formule : le travail à deux, par voisinage, peut être très utile. Il est particulièrement important, dans ce cas, de bien définir la nature du savoir qui devra être acquis et le type de contrôle qui en sera fait. Dans ce genre d'apprentissage, l'intérêt du travail collectif est très variable suivant les élèves. Pour certains, les explications d'un camarade apportent une aide importante ; pour d'autres, le fait d'avoir à expliquer est un acquis majeur. Pour d'autres encore, le travail individuel est plus efficace. C'est une bonne façon de différencier l'apprentissage que de laisser chacun trouver la meilleure méthode pour lui.

J'ai pu notamment mettre en place des phases d'acquisition de savoir et de savoir-faire par groupes de deux voire par groupes de trois lors de séances d'anglais pendant mes stages en CE2 (à Pierre-de-Bresse) et en CM2 (à Charbonnières – 19 élèves d'un assez bon niveau). En effet, après l'apprentissage de vocabulaire ou d'expressions en collectif, les élèves les utilisaient, par deux ou trois, dans un jeu qui les mettait en situation de communication. Ainsi, ceux qui avaient retenu les mots ou expressions pouvaient aider ceux qui avaient plus de difficultés.

c) Utilisation de connaissances dans une situation nouvelle :

Le travail de recherche est peut-être celui où le travail collectif est le plus intéressant car c'est un objectif que les très bons élèves eux-mêmes ont parfois du mal à atteindre seuls. Ils sont très rapidement convaincus de la puissance de la découverte que leur apporte le dialogue avec des camarades. Cependant, on peut ajouter qu'un certain nombre d'élèves, surtout ceux qui sont en situation de réussite, ont l'impression, au contraire, de perdre leur

temps dans un travail de recherche car certaines notions nouvelles leur apparaissent simples. Il faudra donc essayer d'exercer une pédagogie différenciée pour ces élèves en leur proposant directement des exercices d'application pendant que les autres découvriront ces notions par des activités diverses.

Lors de mon stage d'observation en CM2 avec deux autres stagiaires, les élèves ont étudié, en histoire, la société française des ordres au 18ème siècle. Après un travail sur une caricature représentant les trois ordres de la société à cette époque, suivi de recherches documentaires portant sur les cahiers de doléance puis sur les Etats Généraux et le serment du Jeu de Paume, les élèves ont étudié les différents philosophes du 18ème siècle (les Lumières). Pour cela, on a placé les élèves par groupes de trois ou quatre, mais tous ne travaillaient pas sur le même philosophe, pour éviter une étude trop fastidieuse. En effet, certains groupes ont fait des recherches documentaires sur Diderot, d'autres sur Rousseau, Voltaire ou Montesquieu. Pendant cette phase d'environ 20 minutes, les élèves ont noté, chacun sur une feuille, les réponses aux différentes questions données par leur "équipe". Il a fallu parfois aider certains groupes en difficultés à rechercher les réponses dans les différents documents. D'autre part, nous avons pu remarquer que certains groupes mettaient du temps à se mettre au travail car ils pensaient plus à discuter entre eux. Par conséquent, ils n'ont pas réussi à répondre à la totalité du questionnaire. Nous leur avons donc dit qu'il faudra commencer à travailler tout de suite la prochaine fois pour pouvoir terminer à temps. D'autres perdaient du temps dans la formulation de leurs réponses. Nous leur expliquions alors qu'il s'agissait d'un travail de recherche et que l'on pouvait donc écrire des mots plutôt que des phrases. Il est aussi arrivé de devoir limiter l'emprise de « leaders » en leur rappelant qu'il fallait savoir s'écouter, accepter les idées des autres et savoir argumenter en cas de désaccords. A l'inverse, certains élèves avaient tendance à ne pas participer en laissant faire les autres en raison de leur timidité. Pour éviter cela, nous les encouragions à proposer leurs idées. Ils se sentaient ainsi sécurisés par la présence de l'adulte. Nous leur proposions aussi parfois de devenir le rapporteur du groupe pour qu'ils s'investissent pleinement dans l'activité. Tout ceci implique, par conséquent, un mixage périodique des groupes et une nécessaire variation des rôles. Après ce temps de travail de groupe, une mise en commun d'environ 30 minutes a eu lieu. On a alors donné à chaque enfant les documents sur les philosophes qu'il n'avait pas étudiés et un tableau récapitulatif que chacun a rempli à l'aide de celui reproduit au tableau et complété collectivement grâce aux recherches des différents groupes *(cf. annexe 14)*. Au départ, nous avions peur que les élèves se désintéressent du travail des autres lors de la mise en commun, mais, en fait, cette phase s'est plutôt bien passée ; les enfants étaient calmes et attentifs. Néanmoins, il n'aurait pas fallu que cette phase dure plus longtemps. Si les élèves avaient été agités, on aurait pu remplir la moitié du tableau au cours de cette séance et l'autre moitié un autre jour. Lors de la séance suivante, on a repris ce tableau, fait un résumé oral puis on a distribué à chacun une feuille-bilan sur les Lumières *(cf. annexe 14)*.

Au cours de ce même stage, on a également mis en place une séquence en biologie sur la nutrition des plantes. Il s'agissait de découvrir ce que devenait l'eau d'arrosage. Lors de la première séance, nous sommes partis du fait que lorsque l'on arrose les plantes, de la classe par exemple, quelques jours après, la terre est à nouveau sèche. Les enfants en ont donc conclu que les plantes ont « bu » l'eau. Mais on a remarqué, d'autre part, que la terre d'un pot dans lequel il n'y a pas de plante se dessèche aussi. L'affirmation énoncée par les enfants est devenue alors supposition et la nécessité de prouver que « les plantes absorbent de l'eau » s'est faite sentir. Pour cela, les élèves ont émis des hypothèses : l'eau s'évapore ou bien elle va dans la terre et/ou dans la plante. Puis, pendant environ 10 minutes, ils ont cherché individuellement une expérience qui puisse prouver que ce sont bien les plantes qui « boivent » l'eau. On a précisé que l'on allait travailler sans terre et avec des rameaux (et non des plantes entières). Les élèves devaient donc essayer d'établir un (ou des) schéma(s) de l'expérience à réaliser et de noter la liste du matériel nécessaire. On a ensuite travaillé par groupe (5 groupes de 3 et 1 de 4) pour se mettre en accord sur une expérience et la traduire

sous forme de schéma(s) sur une affiche A3 (1 par groupe) en indiquant la liste du matériel nécessaire. Lors de cette phase, il a fallu encore intervenir, comme pendant la séance d'histoire présentée précédemment, pour rappeler les règles de base du fonctionnement du travail de groupe. Néanmoins, nous avons pu remarquer que certains élèves se sont mis plus rapidement au travail que la fois précédente et que les « timides » commençaient peu à peu à oser prendre la parole au sein de leur groupe. Après environ 20 minutes, on a procédé à une mise en commun, pendant 10 à 15 minutes, en mettant les affiches au tableau. Un par un, un rapporteur de chaque groupe est venu présenter son affiche dans un temps limité (environ deux minutes). Les autres pouvaient faire des remarques après chaque présentation. Les élèves ont ainsi essayer de voir les expériences qui se rapprochaient, celles qui n'étaient pas possibles et donc de modifier leur affiche pour que leur expérience soit la plus adaptée. Enfin, chaque groupe a mis en place son expérience en "commandant" à l'enseignant le matériel dont il avait besoin (tubes à essai, rameaux, eau, marqueur pour repérer le niveau d'eau initial, pâte à fixe pour éviter l'évaporation et étiquette). On a observé et tenté d'interpréter collectivement les résultats deux jours plus tard. Ce travail de groupe a donc permis de mettre en place différentes expériences, de déduire celle qui était la plus adaptée et de conclure que de l'eau a été absorbée par le rameau.

Une classe qui commence à savoir travailler en groupe peut démontrer, par conséquent, tout ce que des élèves sont capables de trouver par eux-mêmes quand l'enseignant leur « balise la route » au lieu de leur donner des résultats finis. On voit là une qualité de l'apprentissage incomparable. Même les équipes qui n'ont pas « trouvé » ont si bien appréhendé la nature de la recherche qu'ils bénéficient des explications des autres, avec une efficacité sans commune mesure avec ce qu'ils retirent d'un apprentissage présenté par le maître. De plus, on constate que cet apprentissage qui a fait l'objet d'un temps de recherche relativement long, est, dès l'abord, bien marqué en mémoire. Cependant, l'acquisition des règles de fonctionnement se fait de manière très progressive. D'autre part, certains élèves en difficultés sont parfois dépassés et ont du mal à suivre les autres. Il faudra donc avec eux revenir sur certains points qui ont pu poser problème et aussi parfois leur expliquer la façon de rechercher des réponses dans des documents, par exemple, pour que ce ne soit plus un obstacle pour eux.

2. Les différents types de groupes à construire et leur constitution :

Le plus simple, c'est le travail à deux voisins. Ces groupes de proximité présentent l'avantage d'une mise en œuvre immédiate, ils constituent cependant un bon outil d'échange et de confrontation des savoirs. Lors de mon stage en CE2, j'ai souvent fait travailler les élèves par binôme en histoire pour faire des recherches documentaires. On étudiait la période de la Préhistoire. Lors de la première séance, par exemple, il s'agissait d'aborder le travail des archéologues (étude des vestiges) et de savoir que les hommes ont une origine africaine (Lucy, Australopithèque). Après une lecture collective des documents et du questionnaire correspondant, j'ai vérifié si les élèves avaient des questions de vocabulaire et si toutes les consignes étaient comprises. Ensuite, par groupes de deux voire de trois, les élèves devaient répondre au questionnaire en cherchant les réponses dans les documents, avec un petit temps préalable de recherche individuelle (environ cinq minutes). La consigne était de réfléchir par groupe, question par question, puis de se mettre d'accord sur les réponses avant que chacun remplisse son propre questionnaire. J'avais précisé que pour éviter de perdre du temps, ils pouvaient écrire des mots plutôt que des phrases. J'ai pu remarquer parfois que quand le binôme était constitué d'élèves de niveau différent, celui qui était en difficultés avait tendance à laisser faire l'autre puis à recopier ce qu'il avait pu noter. J'ai alors fait travailler l'élève en difficultés de manière individuelle, sur une table seule, en le guidant dans la recherche de certaines réponses. Puis quand les deux voisins avaient fini leur travail, je les remettais côte à

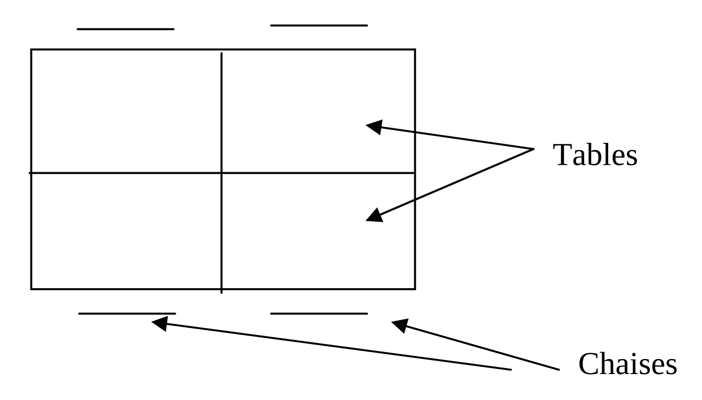
côte pour qu'ils puissent comparer ce qu'ils avaient fait. Lors des séances suivantes de travail en binôme, soit je mettais les voisins ensemble et procédait de la manière précédente en cas de problèmes, soit je mettais les élèves par groupe de niveau. Après 15 à 20 minutes de recherche, on a fait une mise en commun où les élèves discutaient, réfléchissaient et argumentaient leurs réponses. Je les notais au tableau au fur et à mesure et chacun corrigeait en vert directement sur son questionnaire en cas d'oublis ou d'erreurs. Enfin, une trace écrite a été élaborée collectivement à l'oral puis j'ai donné une feuille-résumé à chacun que l'on a lu et où l'on a souligné les mots importants.

Si un plus grand groupe est nécessaire (trois ou quatre élèves), il peut être simple de former les groupes par proximité géographique comme je l'ai fait lors de mon stage en CE2 pour cause de problème matériel (tables difficiles à déplacer). Cette méthode présente le double avantage d'être commode à mettre en place et de ne pas contrarier les affinités. Mais il est aussi intéressant d'organiser les groupes de manière aléatoire. Ainsi, si l'on constitue six groupes de quatre élèves, on peut distribuer des étiquettes comportant un numéro de 1 à 6 (il faut donc 4 étiquettes de chaque nombre) et demander ensuite aux élèves de se réunir en fonction de leur numéro. On séparera alors les voisins qui ont parfois tendance à travailler systématiquement ensemble sans s'ouvrir suffisamment aux autres. On favorisera, par là, des découvertes réciproques qui peuvent être bénéfiques.

Le travail de groupe sera également un outil privilégié pour mener un travail différencié (remédiations, propositions pour tenir compte des profils d'apprentissage différents, etc.). Les élèves seront répartis dans les groupes en fonction de leurs besoins ou de leurs aptitudes. Ainsi, en CE2, j'ai utilisé cette méthode lors d'une séance de révisions sur les multiples d'un nombre donné car, après avoir corrigé les exercices qu'ils avaient pu faire dans leur fichier, je me suis aperçue que certains n'avaient pas acquis certaines notions. J'ai donc organisé des groupes (de 9 à 13 élèves) en fonction de cela : le premier traitait des multiples d'un nombre donné puis le second, des multiples de 2, 5 et 10, et le dernier revoyait les multiples de 25. Pendant que je m'occupais d'un groupe, le reste de la classe travaillait sur une fiche de révisions sur les multiples d'un nombre donné pour préparer l'évaluation correspondante. Cette organisation a ainsi permis d'aider les élèves qui étaient en difficultés.

Rappelons qu'avant de lancer un travail de groupe, il faut s'assurer que les consignes soient comprises. En effet, il est souhaitable que l'enseignant n'ait pas besoin de toujours reprendre la parole face au groupe-classe et de casser la dynamique qui se met en place. C'est pourquoi il sera préférable que les consignes soient soigneusement écrites, éventuellement commentées avant la mise en route du travail.

Notons que si le matériel le permet, on peut travailler par quatre sans trop de déménagement, en bougeant seulement les chaises. Mais, on peut aussi prendre le temps d'expliquer aux élèves le déplacement à effectuer, préciser qu'à deux on soulève les tables sans bruit et que la manœuvre inverse devra être réalisée spontanément à la fin de la séance. Consigne donnée, le déplacement des tables peut être effectué sans bruit et en quelques minutes. Bien sûr, on gagnera en efficacité sur ce type de manœuvre en ayant une pratique régulière du travail de groupe, les consignes n'auront plus à être répétées. On peut aussi organiser sa classe, si la salle et le matériel le permettent, constamment en groupes, comme j'ai pu le voir lors de mon stage en CM2 où les élèves étaient placés par tables de quatre comme ci-dessous. Les élèves changeaient de place à chaque période pour varier les groupes. Ceci évite, par conséquent, le problème de déplacement des tables et chaises.



Du point de vue de la répartition des élèves, tous les systèmes sont possibles. Le regroupement par position géographique dans la classe est le plus simple. Cependant, il est bon de varier les groupes mais aussi de tenir compte de l'objectif du travail, de la mixité, de la possibilité de les regrouper par affinités, niveaux ou thèmes et de la visée d'apprentissage ou d'autonomie.

3. Le rôle de l'enseignant pendant le travail de groupe :

Pendant le travail de groupe, l'enseignant observe discrètement si le travail s'engage bien. Il observe le fonctionnement social au sein de chaque groupe. Il écoute successivement chaque groupe pour essayer de percevoir si cela se déroule dans ses attentes et pour s'assurer que chacun s'investit ; il ne faut pas que les "meilleurs" fassent le travail à la place des autres. Il est également important que, lorsqu'une question lui est posée, l'enseignant la renvoie au groupe. En effet, certains élèves se sentent insécurisés et demandent une validation incessante de l'enseignant. Il est donc nécessaire que celui-ci cautionne le savoir construit par le groupe. Si la question est une difficulté évoquée par l'ensemble du groupe, il est souhaitable de ne pas donner une solution trop rapide mais de plutôt aider le groupe à avancer dans sa réflexion. Il gère aussi les dysfonctionnements éventuels.

En ce qui concerne le bruit, ce n'est pas parce ce qu'il y a du bruit que le travail n'est pas efficace. Il est évident que pour travailler en groupe, les élèves doivent pouvoir se parler… Cependant, certains niveaux sonores peuvent être gênants à la fois pour la concentration des élèves mais aussi pour les classes voisines. Ainsi, il est bon de prévenir les collègues. Il faut donc envisager avec les enfants la question du bruit. Soit c'est l'enseignant qui le régule, soit on peut désigner, dans chaque groupe, un responsable du niveau sonore. Celui-ci devra rappeler à chacun de ne pas élever la voix ; il pourra éventuellement apprendre à distribuer un tour de parole. D'autre part, l'enseignant a avantage à ne pas parler fort et à se déplacer dans chaque groupe pour parler au niveau des élèves. Après un travail de groupe, on fait le point : le bruit était-il trop fort ? Certains sont-ils gênés ? De bilan en bilan, la classe apprendra à se gérer.

La durée du travail de groupe doit rester assez limitée (15 à 20 minutes maximales), pour des raisons de discipline. En effet, ce travail permet de lancer une dynamique, mais au fur et à mesure que les minutes passent, on peut observer, la plupart du temps, une montée du niveau sonore. L'enseignant peut donc, à certains moments, indiquer aux élèves le temps de recherche restant pour que ceux-ci puissent gérer correctement leur temps. Pour mettre fin à ce travail de groupe, il faut éviter de casser la dynamique lorsque les groupes sont en plein travail, et donc ne pas hésiter à redonner du temps si nécessaire. Mais pas de trop non plus, car il est aussi souhaitable d'apprendre aux élèves à gérer leur temps, en regard d'un cadrage horaire établi, qui pourra être explicité par oral ou par écrit dans la consigne. Notons qu'il ne faut pas oublier de prévoir, le cas échéant, un travail d'appoint pour les élèves les plus rapides.

Enfin, l'enseignant doit veiller à la rotation des rôles dans les groupes. Il convient donc de demander aux enfants de faire tourner les rôles dans le groupe lors des séances de travail : que ce ne soit pas toujours le même, parce qu'il dessine, écrit, parle bien, qui soit en charge des mêmes tâches. Mais pour pouvoir exiger et contrôler cette rotation dans chaque groupe, il est important de tenir un « carnet de bord ». Sans cette "mémoire" du groupe, ce qui s'y passe deviendra rapidement difficile à gérer.

4. L'exploitation du travail de groupe :

Les élèves, après avoir travaillé en groupe, rendent compte à la classe (et à l'enseignant) des résultats obtenus.

S'il y a production collective, on peut utiliser des affiches ou des transparents pour rétroprojecteur qui faciliteront la mise en commun. Le média (affiche, images, etc.) doit donc toujours doublé la prise de parole lors de cette phase pour éviter l'imitation de la parole professorale (cours magistral fait par les élèves à d'autres élèves). Pour cela, il faut être exigeant avec la qualité du produit média. Ainsi, les « auditifs » et les « visuels » y trouveront leur compte. Notons, cependant, qu'il n'est pas toujours simple d'être sûr de son diagnostic à cet égard. En effet, ce genre de catégorisation est actuellement nuancé par les psychologues cognitivistes. Ces productions peuvent être commentées brièvement par un rapporteur de chaque groupe. Le choix du rapporteur peut être fait soit par les élèves du groupe, soit par l'enseignant lors de la mise en commun. Cette dernière possibilité est conseillée car le choix par les élèves eux-mêmes est souvent source de conflits et entraîne, la plupart du temps, le véritable travail d'un seul élève, celui qui est désigné. Le choix par l'enseignant entraîne donc, au contraire, un investissement réel de chacun lors du travail de groupe. Elle peut aussi permettre à un élève faible ou habituellement en difficulté d'être mis en valeur et d'être reconnu par tous comme pouvant réussir grâce au travail et à la réflexion produits par lui-même et ses camarades.

La multiplicité des groupes qui doivent rendre compte de leur travail à la classe entière risque, cependant, de provoquer une certaine « monotonie » pour les autres élèves lors des restitutions. Cela peut aussi consommer trop de temps. Pour éviter ceci, plusieurs solutions sont possibles. On peut limiter dans le temps la prise de parole des rapporteurs (deux minutes par exemple). Les élèves apprennent ainsi à faire des synthèses rapides. Il est aussi possible de demander au rapporteur d'un groupe de présenter leur travail et les rapporteurs qui suivront présenteront le leur en tenant bien compte de ce qui a pu se dire par les autres pour éviter des répétitions inutiles. Ceci impose donc aux élèves d'être attentifs pendant la restitution des autres groupes et permet de faire ressortir les similitudes et les ressemblances entre les différents travaux. J'ai notamment utilisé cette méthode lors de mes stages en ajoutant une limite de temps dans la prise de parole de chaque rapporteur mais les élèves ont souvent du mal à respecter ces contraintes qu'il faut leur rappeler. Cette phase de mise en commun nécessite donc un apprentissage progressif. On peut enfin tirer au sort le groupe qui va restituer ou alors, c'est l'enseignant qui le désigne en tenant compte des travaux antérieurs du groupe.

Pendant cette phase de restitution, il peut être intéressant de donner aux élèves auditeurs, un objectif d'écoute et d'activité. Les autres groupes peuvent, par exemple, modifier leurs produits après le passage du premier rapporteur. Il est aussi possible, pour les plus grands, de demander au rapporteur d'annoncer que son groupe a préparé deux ou trois questions de contrôle qui porteront sur l'assimilation par la classe du rapport. Ces questions seront posées par le rapporteur ou par un interrogateur (autre fonction spécifique) après la restitution. Ce contrôle peut être évalué par le groupe interrogateur et rédacteur des questions. Mais il est bien entendu que seul l'enseignant a pouvoir de noter (ou de donner une appréciation) ou de valider l'application d'un barème. On peut même aller plus loin, en fin de

cycle 3, en demandant aux élèves de prendre des notes pendant la restitution. On annonce à la classe qu'un certain nombre de prises de notes (cinq ou six) seront relevées à l'issue du rapport oral et corrigées en fonction de critères de la fiche méthodologique intitulée *prise de notes*, que l'on aura pu établir lors de séances précédentes. Les enfants devront ainsi noter l'essentiel du contenu en construisant un plan titré, sous-titré et chiffré et en essayant de faire apparaître des articulations logiques et de soigner la présentation. Ce travail nécessite donc un apprentissage préalable de la prise de notes qui servira lors de l'entrée au collège.

S'il y a production individuelle, l'enseignant pourra en étudier quelques-unes.

Après les rapports, on organise, s'il y a lieu, la discussion avec toute la classe.

A la suite de cette mise en commun, l'enseignant pourra alors, établir une synthèse avec les enfants. Soit ce bilan sera écrit au tableau et recopié par les élèves, soit, s'il est trop long ou si les enfants ont déjà beaucoup écrit au cours de la séance, il sera donné sous forme de polycopié.

5. L'évaluation du travail de groupe :

L'évaluation ne vaut que si les objectifs ont été fixés et les critères retenus et communiqués aux élèves. Le dispositif d'évaluation est donc mis en place en même temps que la séquence d'apprentissage qu'il accompagne. Ce dispositif doit permettre de répondre aux questions suivantes : *Qui* évalue ? – *Quoi* évaluer ? – *Quand* évaluer ? – *Comment,* avec quels *moyens* évaluer ? – *En vue de quoi* évaluer ? – *Pour qui* évaluer ?

L'objectif du travail de groupe est un apprentissage de chacun. On n'évaluera donc pas les productions de groupe, mais les progrès réalisés par chaque élève. Pendant le travail de groupe, l'enseignant a l'occasion de pratiquer ce qu'on appelle *l'évaluation formative*, c'est-à-dire de faire des observations et des régulations sur les procédures d'élaboration du savoir, au cœur même des apprentissages des élèves. En effet, il lui est donné de pouvoir voir et écouter les élèves au moment où ils apprennent, où ils interagissent. Il peut donc les aider dans leurs rôles et dans leurs tâches. Il verra ainsi comment les enfants gèrent le temps, la consigne, la parole et la dynamique du groupe mais aussi la construction du média (affiche, etc.). Il verra les échanges, les apports, le partage des tâches et l'élaboration des réponses, des produits. Le travail de groupe, parce qu'il s'effectue en classe, sous les yeux de l'enseignant, lui permet donc de se décentrer, de n'être pas seulement celui qui transmet le savoir, mais aussi celui qui régule les apprentissages. Mieux que l'évaluation ultérieure des produits classiques (copies, fiches, dossiers, contrôles, etc.), cette observation directe permet d'approcher de plus près la réalité des apprentissages faits. Les questions que les élèves posent et se posent, les difficultés sur lesquelles ils butent, leurs échanges et leurs comportements, la manière dont ils s'y prennent pour travailler, les stratégies personnelles grâce auxquelles ils résolvent leurs problèmes, tout cela constitue autant d'indicateurs précieux pour mesurer leurs réussites et leurs besoins. Cette observation continue permet à l'enseignant de veiller à ce que l'objectif permanent de socialisation que l'on assigne au travail de groupe ne soit pas perdu de vue.

Pendant la restitution, l'évaluation portera sur plusieurs points. Il s'agira tout d'abord d'évaluer la performance du rapporteur ; mais ceci est, bien entendu, à doser en fonction de l'âge des élèves. On observera donc ses capacités de communication, c'est-à-dire s'il est audible, « présent », s'il ne fait pas que lire ses notes et s'il utilise un niveau de langue « courant ». On évaluera aussi ses capacités d'exposition qui sont la présentation et le traitement du sujet avec l'utilisation d'articulations logiques et éventuellement une conclusion. Il est possible de faire participer les élèves à la notation de la performance des rapporteurs. Cette tâche peut être attribuée à chaque groupe par exemple. Ceux-ci seront munis d'une fiche d'évaluation (grille 1) qui sera expliquée préalablement à toute la classe et qui peut se présenter sous forme de tableau *(cf. annexe 15).* Il s'agira donc d'une co-évaluation. Cette fiche sera complétée après chaque rapport. Sachant qu'ils notent et qu'ils

seront notés à leur tour oblige les élèves à le faire sérieusement et évite les vengeances et/ou copinages. De plus, comme cette évaluation se fait en groupe, ces risques sont encore diminués. Notons que cette grille doit être évolutive et, s'il n'y a pas de questions de posées, on peut soit attribuer une note sur quatre, soit répartir le point manquant sur un ou plusieurs autres critères. Le fait d'évaluer les camarades permet ainsi de savoir ce sur quoi il faut porter ses efforts pour être un bon rapporteur à son tour.

L'enseignant possède une autre grille d'évaluation (grille 2) qui va tenir compte de cette co-évaluation *(cf. annexe 15)*. Cette fiche est identique à celle des élèves mais avec une pondération différente. Pour chaque rapporteur, on fait la moyenne des notes attribuées par les différents groupes et on la reporte dans la colonne *co-évaluation*. Au final, la note du rapporteur est donc individuelle. Il aurait été intéressant de procéder de cette manière au cours de mes stages car je n'ai pas vraiment évalué les travaux de groupe que j'ai pu mettre en place par manque de temps. L'évaluation n'a été que sommative, c'est-à-dire réalisée en fin de la séquence d'apprentissage.

On peut également, si on le souhaite, évaluer le produit du groupe soit en notant, soit en attribuant une appréciation. On veillera, d'une part, à ce que le média (affiche, etc.) soit lisible, bien écrit et bien présenté, et on évaluera d'autre part, le contenu, c'est-à-dire son exactitude et sa pertinence. Cette évaluation concerne tous les membres du groupe de façon égalitaire. Néanmoins, une répartition différentielle de la note peut être envisagée, mais plutôt en fin de cycle 3. Celle-ci ne pourrait être décidée que par les élèves eux-mêmes qui connaissent mieux l'apport de chacun d'eux à la tâche commune. On peut, par exemple, leur donner un nombre de points (= Note sur 20 x nombre d'élèves du groupe), et leur demander d'attribuer à chacun la note sur 20 qu'ils pensent mériter. Cette procédure risque cependant de faire exploser le groupe en exacerbant les conflits. Il est donc plus conseillé d'utiliser une répartition égalitaire. De plus, celle-ci encourage les enfants à avoir un esprit d'équipe et entraîne chacun à essayer de fournir autant de travail que les autres membres du groupe.

Après le travail de groupe, c'est-à-dire en fin d'apprentissage et peut-être à un moment différé, il s'agit de procéder à une évaluation sommative individuelle. On vérifie ainsi si chacun a bien acquis les savoirs et savoir-faire visés au cours de la séquence. Néanmoins, il faut faire attention à ce que l'apprentissage du travail de groupe ne vienne pas empiéter sur les contenus des savoirs eux-mêmes.

IV. L’intergroupe :

Le travail par petits groupes doit être régulé par l’organisation d’intergroupes afin de garantir la participation de chacun dans les groupes initiaux et de favoriser la vérification et la mutualisation des acquis.

Après avoir constitué les groupes, on distribue un travail différent à chacun : un texte particulier à étudier, un exercice spécifique à faire, une partie du chapitre à analyser, un ensemble de mots à définir, etc. Le groupe se met alors au travail, mais il doit savoir que chacun de ses membres devra, ensuite, restituer le résultat obtenu à d’autres élèves, dans le cadre d’un nouveau groupe où il sera le seul à maîtriser le contenu qu’il aura préalablement étudié. Cette pratique présente un triple avantage. En effet, sachant qu’il devra être le porte-parole de son groupe initial, son attention et sa participation dans celui-ci seront accrues. Plus tard, en exposant les résultats de son groupe et en les confrontant à ceux des autres, il sera contraint de s’exprimer clairement, de répondre aux demandes d’explication et, donc, s’appropriera encore mieux ce qu’il aura acquis. Enfin, dans le deuxième regroupement (l’intergroupe), il pourra participer à une confrontation ou à une synthèse qui lui permettra d’accéder à des savoirs nouveaux. Cette méthode aurait pu être utilisée lors de l’étude des différents philosophes du 18ème siècle (les Lumières) au cours de mon stage en CM2 *(cf. II. 1.c))* mais nous n’avons pas pu le faire par manque de temps.

V. La portée et les limites du travail de groupe :

1. Des dérives possibles à éviter :

Le travail de groupe constitue un bon outil pédagogique. Il est dommageable, cependant, de ne plus se positionner vis-à-vis de la totalité du groupe-classe. La bonne gestion du groupe-classe est le terreau d'une bonne gestion du travail en groupes. De plus, perdre de vue les évolutions individuelles, du fait de l'assimilation de ces progrès aux progrès du groupe, est aussi un écueil. Des phases de travail individuel restent indispensables. Seules, les évaluations individuelles périodiques permettront de déterminer la forme nécessairement évolutive des groupes (de niveaux ou de besoins). Le travail en groupe doit donc rester une méthode pédagogique parmi d'autres.

D'autre part, si le groupe est généralement une unité où l'individu trouve chaleur et dynamique de développement, il peut devenir un refuge où l'enfant se dilue ; ou bien un lieu d'anxiété du fait des remises en cause qu'il suscite, des tensions, des rejets qu'il peut rendre manifestes. L'enseignant devra donc savoir repérer ces situations extrêmes, via des « garde-fous » précis à avoir en tête, pour les éviter.

2. Des limites :

Il faut reconnaître que le travail de groupe n'est possible que lorsqu'une citoyenneté minimale existe dans la classe. En ZEP, par exemple, cela peut être difficile. Beaucoup d'élèves sont en situation d'échec. Ils le vivent souvent mal, n'acceptent pas d'en parler et développent des attitudes critiques par rapport aux autres. Si cette situation s'ajoute à des difficultés familiales, les élèves ont alors besoin des adultes pour qu'ils leur fournissent reconnaissance et encouragements. Cependant, beaucoup de classes hors ZEP peuvent aussi connaître des difficultés de travail en groupe car certains élèves y sont également en situation d'échec. Dans ces cas-là, le travail en groupe est un des moyens qui aide à résoudre les difficultés à vivre ensemble. En effet, au fur et à mesure, les élèves vont apprendre, entre autres, à s'écouter sans se couper la parole, à donner son avis en respectant l'opinion des autres. Mais d'autres moyens, comme les temps collectifs, où les élèves s'expriment, sont possibles pour faire face à ces difficultés pour vivre ensemble. On peut notamment parler de la demi-heure de débat hebdomadaire au cycle 3 dans laquelle la classe organise et régule la vie collective tout en passant progressivement à une réflexion plus large sur les problèmes d'actualité ou autres qui peuvent intéresser les élèves. Lors de ces débats, les prises de parole sont régulées, soit par l'enseignant au départ quand les élèves n'ont pas l'habitude, soit par les élèves eux-mêmes qui peuvent désigner un président de séance. Celui-ci devra donc gérer les prises de parole et faire en sorte que chacun puisse participer en utilisant éventuellement un « bâton de parole ». Ici, les élèves apprennent aussi à exprimer leurs opinions tout en respectant la parole d'autrui et en acceptant les différences.

Par conséquent, choisir le travail de groupe, ce n'est pas forcément opter pour un outil plus performant, mais c'est surtout se déterminer sur les modes de relations aux savoirs et aux élèves que l'on met en place dans une classe. C'est un travail de l'ordre du qualitatif plus que du quantitatif. Lorsque le groupe fonctionne, les élèves sont souvent plus tolérants, ils acceptent mieux d'examiner les causes de leurs erreurs. Ils progressent ensemble par des chemins qui peuvent rester personnels mais qui s'enrichissent des différences des autres. Mais, comme on l'a vu précédemment, ceci n'est pas forcément réalisable dans toutes les classes.

VI. Faut-il supprimer le cours magistral ?

Selon Philippe Meirieu, il n'est pas question de supprimer toute forme de magistralité, mais il convient de la circonvenir à des espaces et des temps précis où le maître puisse s'investir complètement de manière personnelle et approfondie, se mettre en jeu dans ce qu'il dit et obtenir ainsi un renforcement fonctionnel et narcissique indispensable à l'exercice de son métier. En effet, le cours magistral est d'abord utile pour l'enseignant, pour qu'il reste maître de ses savoirs d'une part, et pour qu'il jouisse du plaisir de cette maîtrise d'autre part. Le cours magistral ainsi conçu ne doit donc nullement éliminer le plaisir de celui qui le fait. Il convient d'ajouter que toute expression magistrale, afin de limiter son caractère aléatoire et sélectif, afin aussi de favoriser l'assimilation de ce qui est exposé, doit être interrompue régulièrement pour que les élèves, individuellement, pendant la situation magistrale, posent des questions mais aussi reformulent ce qui vient d'être dit et confrontent ce qu'ils ont compris. Ceci peut éventuellement se faire par petits groupes de deux ou trois, mais cela prend plus de temps. De plus, toute expression magistrale ayant fait l'objet d'exercices systématiques de reformulation, doit voir ses effets évalués. Cette évaluation doit permettre d'en critiquer, avec les élèves, la pertinence et d'envisager avec eux d'autres modalités de travail. Les autres méthodes de travail utilisées doivent aussi faire l'objet d'évaluations individuelles des acquis, en particulier le travail de groupe, comme on l'a vu précédemment *(cf. III. 5.)*.

CONCLUSION

Proposer aux élèves de travailler à plusieurs, c'est chercher un type de réponse différent de ce qui se pratique ordinairement dans nos classes. C'est accepter de repenser notre rôle, d'organiser les séances autrement et de contrer la passivité des élèves. Mais si l'idée peut séduire, la mise en application inquiète. Tout d'abord, il faut réfléchir à nos objectifs : voulons-nous en priorité une classe qui travaille ou une classe silencieuse ? En effet, ce n'est pas parce qu'il y a du bruit, dans un niveau sonore raisonnable, que le travail n'est pas efficace. Au contraire, le travail de groupe permet d'utiliser, en classe même, la formidable énergie dont les élèves sont la source et le siège. Il faut donc créer les conditions favorables à la libération de cette énergie d'apprentissage. D'autre part, il faut préciser que cette méthode ne pourra être mise en œuvre que si et seulement si une citoyenneté minimale est présente dans la classe, car il s'agira de savoir s'écouter sans se couper la parole et d'accepter les opinions des autres et la contradiction.

Le travail de groupe doit être organisé très précisément en fonction des objectifs qu'il prétend atteindre et réservé pour faire faire aux élèves les exercices les plus difficiles du programme, pour leur faire aborder les « objectifs-noyaux », les notions les plus résistantes aux apprentissages, les plus complexes. Il faut dire clairement aux enfants qu'ils sont en situation d'apprentissage, que ce qui n'a pas bien marché une fois peut être amélioré. Ce qui est fondamental, c'est de faire ressortir l'objectif de ce travail : que chacun d'eux apprenne mieux. Il est vrai que le fonctionnement d'un groupe peut laisser penser que certains ne travaillent pas réellement, mais il faut justement réunir toutes les conditions nécessaires pour gérer ce problème. L'enjeu est d'importance : il s'agit pour les élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages. Ainsi, maîtriser la gestion des groupes au travail permet à l'enseignant de se placer d'emblée dans une perspective constructiviste : il donne aux élèves le temps de se poser des questions, de confronter leurs idées, la façon dont ils comprennent les choses, la façon dont ils s'y prennent pour travailler, pour lire, rédiger, etc. La pratique du travail de groupe, qui ne doit pas néanmoins devenir exclusive de tout autre mais s'harmoniser avec le cours collectif et le travail individuel, suppose cependant, que l'enseignant puisse résoudre un certain nombre de problèmes pédagogiques. Il lui faut, en effet, constituer les groupes, leur donner un statut différencié selon leur destination, les programmer, apprendre aux élèves à apprendre en groupe, et ceci dès l'école maternelle, à jouer certains rôles comme celui de rapporteur mais aussi à restituer et à produire. Il lui faut également savoir quand et comment intervenir, évaluer, réguler et noter le travail de groupe. Il faut ajouter, enfin, que le travail par petits groupes doit être régulé par l'organisation d'intergroupes afin de garantir la participation de chacun dans les groupes initiaux et de favoriser la vérification et la mutualisation des savoirs.

Cette méthode permet donc d'entrer concrètement et rapidement dans la pratique de la différenciation, d'en mesurer vite les exigences et les résultats. De plus, s'il est répété et élargi, il deviendra peu à peu, par son dynamisme, un véritable outil pédagogique dans la perspective de l'autonomie de l'élève. Malgré tout, cette pratique est parfois difficile à mettre en place dans certaines classes.

BIBLIOGRAPHIE

- Barlow Michel. *Le travail en groupe des élèves*. Paris : A. Colin, 1993, 105 p.
- Le travail de groupe. In : *Cahiers pédagogiques,* Septembre 1997, n° 356, p. 8-60.
- Le travail de groupe. In : *Cahiers pédagogiques*, Mai 2004, n° 424, p. 6-51.
- Meirieu Philippe. *Apprendre en groupe ? , tome I : Itinéraire des pédagogies de groupe*. Lyon : Chronique sociale, 1989, 201 p.
- Meirieu Philippe. *Apprendre en groupe ? , tome II : Outils pour apprendre en groupe*. Lyon : Chronique sociale, 1993, 201 p.
- Ministère de l'Education Nationale. *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Paris : CNDP, 2004, 191 p.
- Ministère de l'Education Nationale. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris : CNDP, 2002, 287 p.


ANNEXES

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe 1

FICHE D'OBSERVATION DU TRAVAIL DE GROUPE

Le groupe se met-il tout de suite au travail ?	
Les échanges entre les participants : Le ton : calme, agressif, violent, gentil ? S'écoutent- ils? Se coupent-ils la parole ?	
La prise de parole : Tout le monde a-t-il pu s'exprimer ? Y a-t-il eu une parole dominante ? Le groupe a-t-il été bloqué ?	
L'élaboration des réponses : Résultent-elles de la réflexion de tous ? Ont-elles été imposées par un seul ?	
La gestion du temps : Le groupe a-t-il eu des soucis pour gérer le temps ?	

3 2 1

= 100

80 + 20 = 100

25 × 4 = 100

20 × 5 = 100

~~200~~ × 5 = 100

4 5 6

(5×8) + (3×20) = 100

40 + 60 = 100

25 + 25 + 30 + 20 = 100

~~25 + 25 + 25~~

40 × 60 = 100

2

1 2 maillots et 1 survêtement (1×40)(6×10) = 100

2 (4×25 = 100)

3 5×20 = 100

4

5

6

1)(2x20)+(4x30)=100

40 + 60

2)([redacted]9x8)+(25x1)=+(30x2=)=157

72 25 60

3)

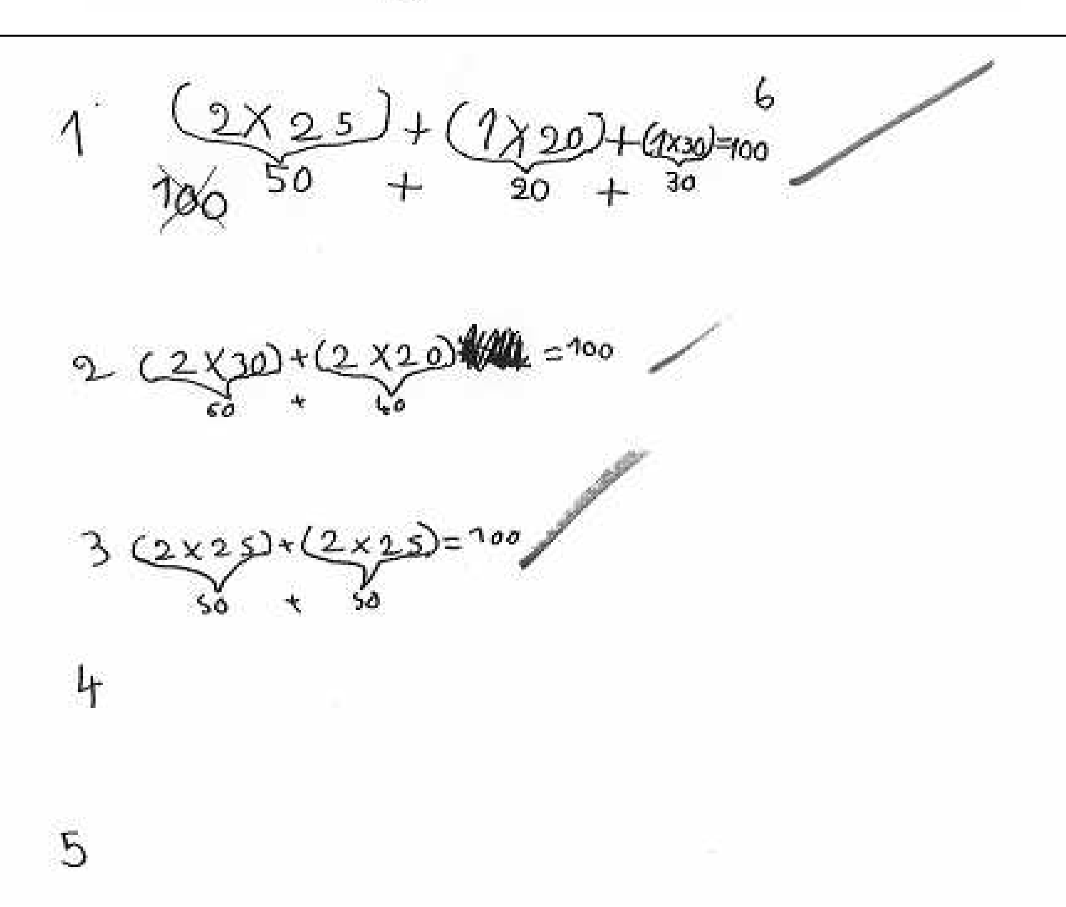
4)

5)

6)

2)(25x4)=

100



Annexe 4

1) 20x5=100
2) 5x20=100
3) ~~7x8=100~~
4)
5)
6)

---

1) ~~60+~~ (30x2) + (20x2) = 100
(20x5) = 100

3) ~~(30x2) + 20~~ (25x2) ~~+~~ (30x7) + (20x7) = 100
4) ~~(20x2) + (25x4) = 100~~
5)
6)

Annexe 5

1) $4 \times 25 = 100$

2) $5 \times 20 = 100$

3) ~~$7 \times 8 = 100$~~

4) $30 \times 70 = 2100$

5)

6)

---

1) $20 \times 5 = 100$

2) ~~$4 \times 50 = 100$~~ 200

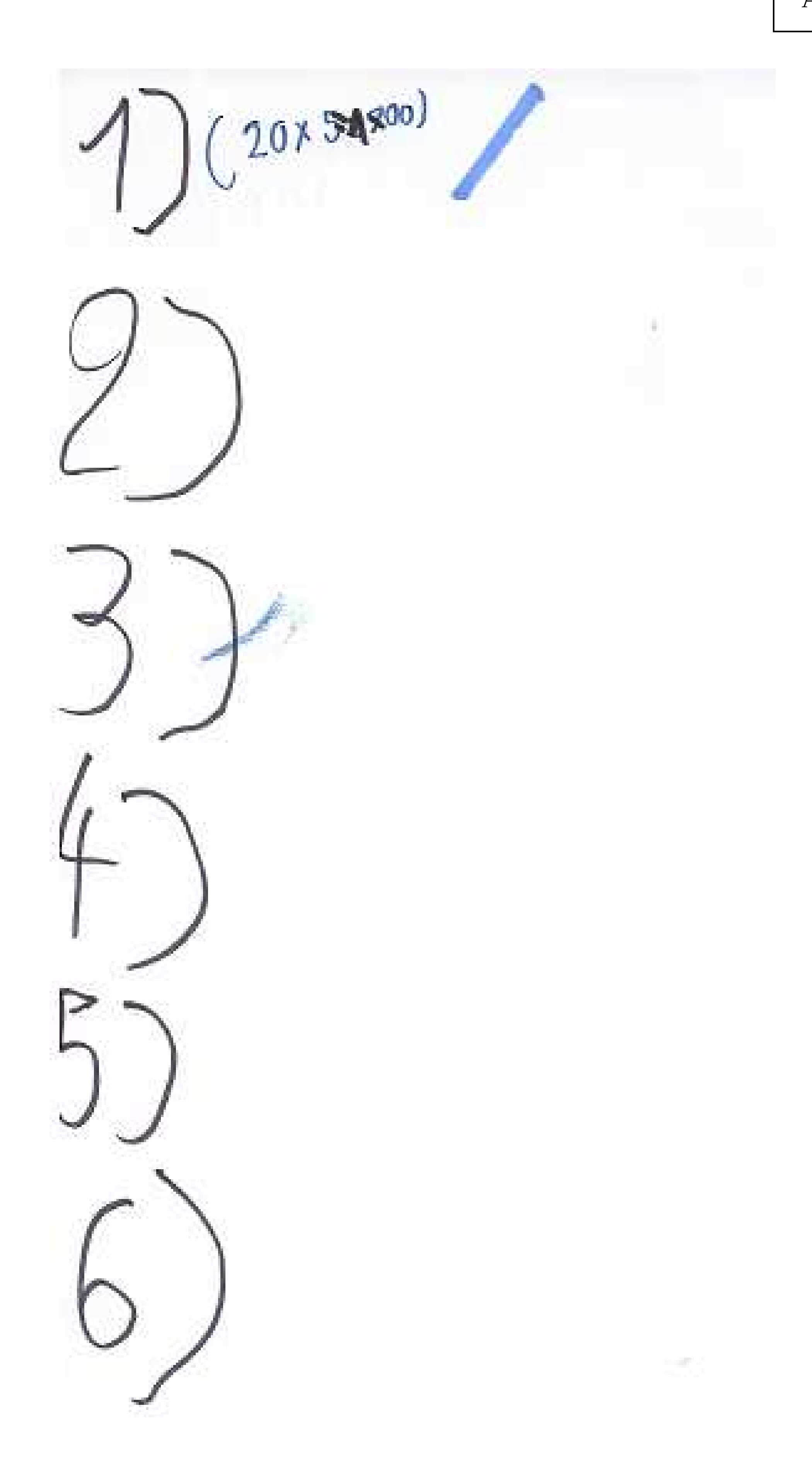
3) 30 ~~×~~ 4 ~~$2 \times 50 = 100$~~ X

4)

5)

6)

Annexe 6

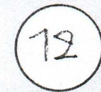


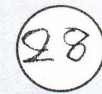
Annexe 7

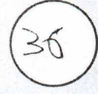
Atelier de Résolution de Problèmes ARP

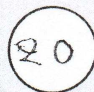
SÉQUENCE 33

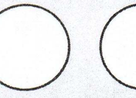
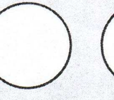
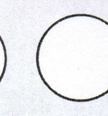
~~«3 fois 70»~~...
Table de 4



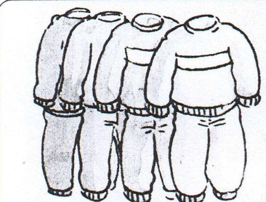




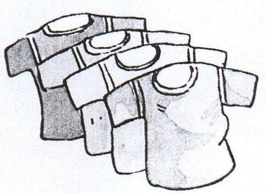


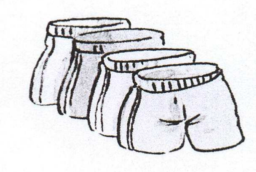
Un club de sport a reçu cette publicité.
Cherche les différentes possibilités de dépenser exactement 100 €.



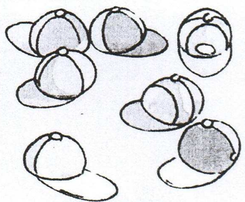
Le survêtement : 30 €



Le maillot : 20 €



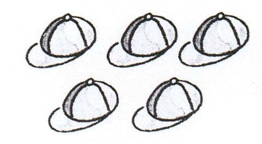
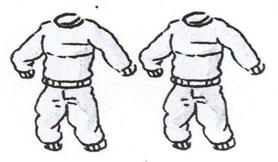
Le short : 25 €



La casquette : 8 €

Vérifie cette possibilité en effectuant le calcul :

5 casquettes et 2 survêtements :
$(8 \times 5) + (30 \times 2) = 100$
$40 + 60 = 100$

Il y a 6 autres possibilités. Trouve-les (tu ne peux utiliser que les objets de cette publicité).

1. $4 \times 25 = 100$
2. $5 \times 20 = 100$
3. $(2 \times 20) + (2 \times 30) = 100$
   $40 + 60 = 100$
4. $(2 \times 25) + (1 \times 20) + (1 \times 30) = 100$
   $50 + 20 + 30 = 100$
5. $(5 \times 8) + (3 \times 20) = 100$
   $40 + 60 = 100$
6. $(10 \times 8) + (1 \times 20) = 100$
   $80 + 20 = 100$

Écris plusieurs questions pour ce problème.
Réponds à ces questions (tu peux calculer ou faire des schémas sur ton cahier).

Ludovic a 47 petites voitures. Son frère Victor en a 30.

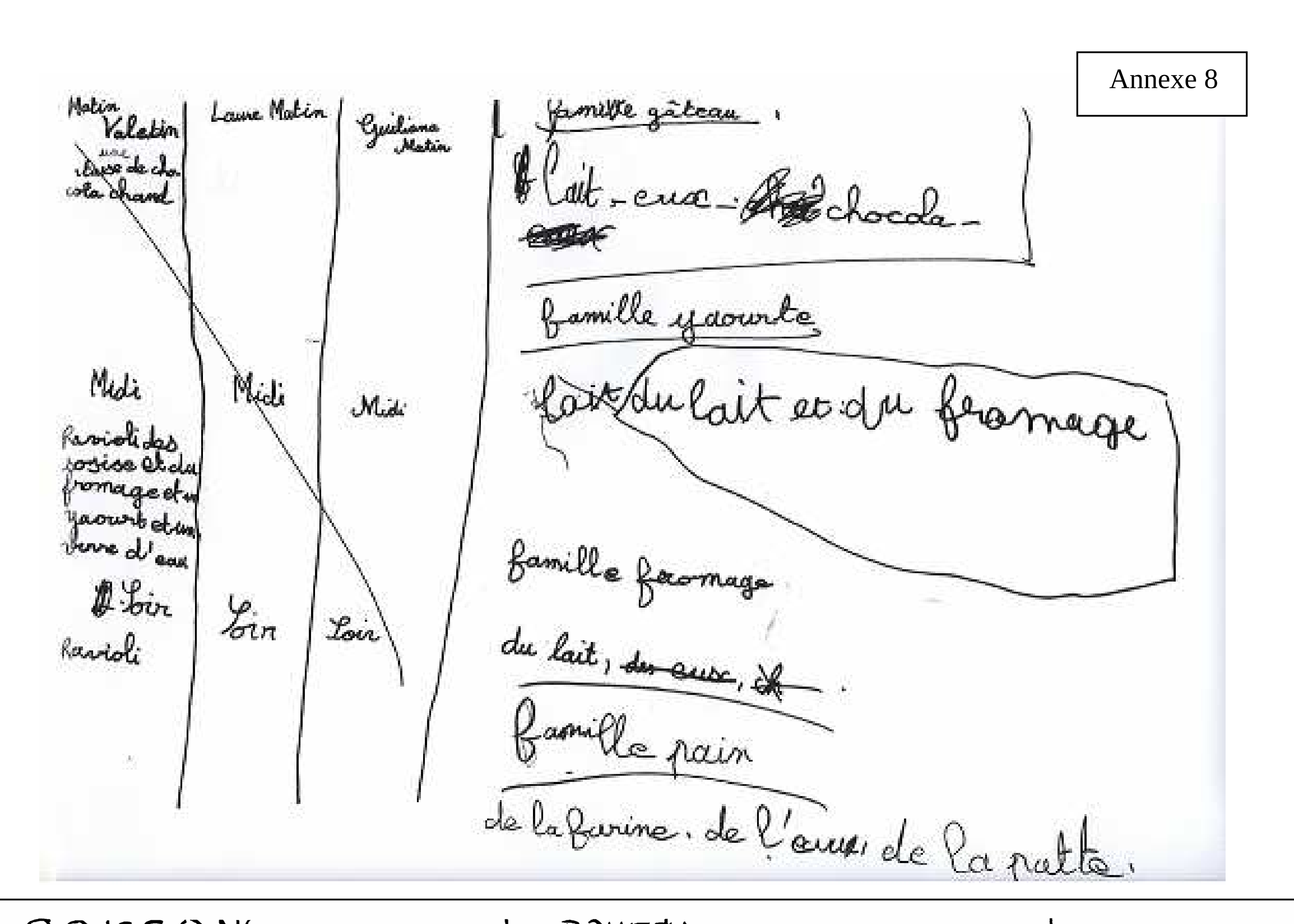
Questions :

Réponses :

***«3 fois 70»*... :** idem sq 31, mais avec *3 fois...* et après révision de la table de 3.
Table de 4 : idem sq 29, mais avec la table de 4.

❶ Rechercher dans un document les informations pertinentes pour résoudre un problème : décompositions de 100.

❷ Tâche difficile qu'on peut traiter collectivement, après une phase de recherche individuelle. La question peut prendre des formes diverses : «*combien X a-t-il de plus que Y?*», usage de «*de moins que...*», de «*manque*», de «*autant que...*», etc.



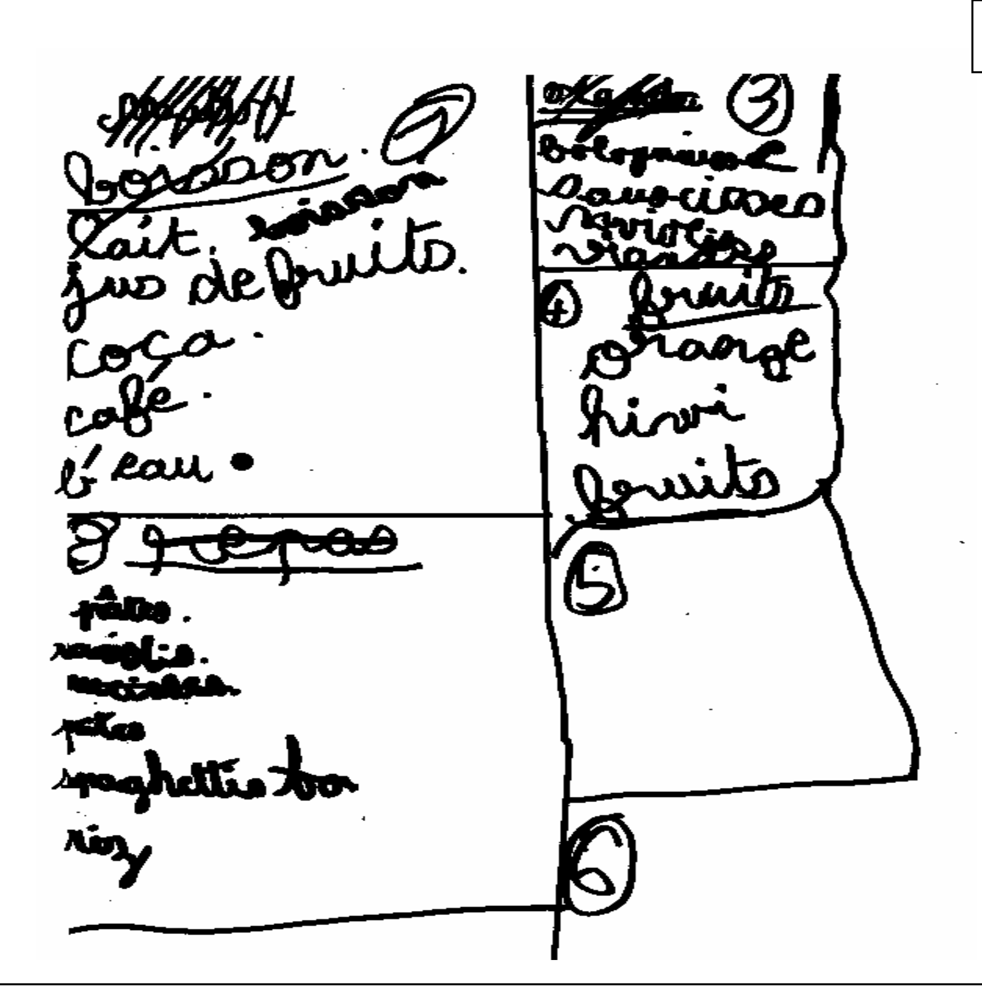
BOISSONS :	FRUITS :	Famille Mélanie Margaux
eau coca jus d'orange café lait	kiwi	
LÉGUMES :	**LAITAGES :**	
pâtes frites raviolis spaghettis bolognaise	Lait yaourt	
FROMAGES :	FIN !	
fromages		

Annexe 9

1) boissons: lait - café - jus d'orange (jus de fruits - coca - chocolat - 2 verres d'eau	3) secs: frites - biscottes - céréales - ~~nutella~~ pain
2) liquides: biscuits - frites - yaourt - ~~pâtes~~ laitage: yaourt - fromage - ~~nutella~~	

1) boison	~~ca~~ gâteau mange	viande et poisson	fruit
~~lait~~. coca. jus de fruits. Café. de l'eau. ~~cho~~ chcolat.	Biscottes. Pain (Biscits) ~~pâtes~~ ~~fromage~~ ~~lait~~.	Rôti Buff tèque	kiwi. pomme. Poire. Orange. Banane.
Sandy	Valentine	Laoite	

X



Matin viandes /	Midi fruit	boisson
	pomme - [illegible] orange citron	[illegible] - l'orange - l'eau -
dinde - rôti - poulet - saucisse -	cerise - fraise - framboise -	[illegible] bière - du
biftèque biftèke bifteck - du [illegible] -		vin - de l'eau gazeuse [illegible]
du lapin - du sanglier - du [illegible]		jus d'orange ...)
		poisson
		carpe - [illegible] brochet - thon -

1) Biscuits
- biscottes
- gâteau
- pain

2) Boissons
- coca
- lait
- jus d'orange
- jus de fruits
- de l'eau
- café
- chocolat

3) Pâtisseries
- pâtes
- frite
- fromage
- raviolis
- spaghettis

4) fruit
- kiwi

5) Snans [unclear]
-

frites + 1 verre d'eau + raviolis + 12 saucisses.

biscottes + gâteaux. céréales pain lait chocolat café coca.

On a mangé 8 choses

frite et pâtes 1 saucisses fromage kiwi + jus d'orange 1 yaourt

On a mangé 6 choses

Annexe 12

1 Crâteaux et biscuit.

biscotte – nutella

2) Aliments ayant des vitamines.

lait – céréales – pain – jus d'orange – 1 tas – yaourt –
fromage – kiwi – l'eau – spagetti bolognaise –
raviolt

3) Aliments qui n'ont pas de vitamines.
café – coca – chocolat – frites saussices.


GROUPE 1
lait et produits laitiers
LAIT
[redacted]
viandes, œufs, poissons
GROUPE 3
légumes et fruits crus
[redacted]
légumes et fruits cuits
[redacted]
pain, pâtes, pommes de terre, produits sucrés
RIZ
GROUPE 6
matières grasses
HUILE
CREME
GROUPE 7
boissons (eau et jus de fruits)

Mise en commun du travail en groupe sur les Lumières (CM2)

Définition d'un philosophe : quelqu'un qui réfléchit sur tout ce qui concerne l'être humain.

NOMS	**Diderot**	**Montesquieu**	**Rousseau**	**Voltaire**
DATES	1713 - 1784	1689 - 1755	1712 - 1778	1694 - 1778
Idées principales	- Il est contre la colonisation. - Il a été le directeur de la rédaction de l'Encyclopédie. L'Encyclopédie est un ouvrage pour rassembler toutes les connaissances de son temps.	- Il est pour la séparation des pouvoirs. - Les lois devraient être faites par une assemblée (classe dirigeante). Les nobles et les privilégiés pourraient donc contester la monarchie absolue.	- Il souhaite l'égalité entre les hommes. - Il souhaite un régime démocratique, c'est-à-dire que toutes les lois soient les mêmes pour tous. - Il fait l'éloge du travail. - Il souhaite que tous les enfants aient une instruction.	- Il est contre l'absolutisme, c'est-à-dire la monarchie absolue. - Il est pour la liberté de l'homme. - Il est pour la tolérance religieuse et politique. - Il est contre la Noblesse qui ne travaille pas. - Il soutient le modèle anglais car le parlement anglais contrôle la monarchie.

Trace écrite suite au travail en groupe sur les Lumières (CM2) donnée sur polycopié.

Pour les Lumières, le plus important, c'est de travailler sans relâche. C'est pourquoi ils critiquent les nobles et les moines qui ne travaillent pas. Ces philosophes proposent des réformes politiques, judiciaires, etc. On dit que leurs idées préparent la Révolution.

Ils souhaitent que s'établisse, un jour en France, la liberté de pensée.

Ils rédigent l'Encyclopédie pour rassembler tout le savoir de leur temps et pour diffuser des idées nouvelles.

Annexe 15

Grille 1

Date :						
TRAVAIL DE GROUPE						
Titre :						
Nom des rapporteurs :	Communication		Contenus			
	Implication					
	Voix / 1	Attitude / 1	Organisation de la présentation des résultats / 1	Argumentation (sait expliquer aux autres ce qu'il présente) / 1	Accessibilité (sait répondre aux questions des autres) / 1	Note finale / 5
G1 :						
G2 :						
G3 :						
G4 :						
G5 :						
G6 :						
G7 :						
G8 :						

Grille 2

Date :							
TRAVAIL DE GROUPE							
Titre :							
Nom des rapporteurs :	Communication		Contenus				
	Implication						
	Voix / 3	Attitude / 3	Organisation de la présentation des résultats / 3	Argumentation (sait expliquer aux autres ce qu'il présente) / 3	Accessibilité (sait répondre aux questions des autres) / 3	Co-évaluation / 5	Note finale / 20
G1 :							
G2 :							
G3 :							
G4 :							
G5 :							
G6 :							
G7 :							
G8 :							

LE TRAVAIL DE GROUPE

RESUME :

Pour tenter de différencier la pédagogie et rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, il est intéressant de travailler en petits groupements de pairs. Cette méthode permet d'aborder des notions centrales et parfois complexes des programmes. Cependant, elle nécessite un minimum de savoir vivre ensemble dans la classe, il peut donc être parfois difficile de la mettre en place. Si elle est répétée, elle augmentera l'autonomie de l'élève et sa socialisation.

MOTS CLES :

Situation pédagogique
Travail de groupe
Relation maître-élève
Socialisation
Autonomie